

Horacio Ferreyra, director de Educación Media (provincia de Córdoba)

Entre el ideal y la realidad: distancias curriculares

La implementación

"No existe una única forma de implementación, sino espacios para la innovación. El desafío de los directivos y docentes en el Ciclo Básico Unificado (tercer ciclo de la EGB) y en el Ciclo de Especialización (educación Polimodal) es trabajar con proyectos curriculares específicos, bajo la fórmula de aprender-haciendo con otros, transformando la propuesta oficial en una propuesta institucional, buscando coherencia y pertinencia con los intereses y necesidades de los actores y del medio en el marco de los lineamientos jurisdiccionales."

H. F.

"Un cambio en la estructura del sistema educativo no garantiza una transformación, sino que el mismo debe estar acompañado por una verdadera revolución pedagógico-didáctica"

Propuestas en Córdoba

"Estamos pensando en el corto plazo generar espacios de encuentro entre los actores de distintos centros educativos, técnicos y funcionarios para compartir encuadres y proyectos, como así también asistir a los centros educativos específicamente en el desarrollo del componente curricular en el marco de los respectivos proyectos educativos institucionales. Creo que las acciones deben pensarse desde las demandas concretas y específicas, porque cada institución constituye una unidad de acción con particularidades que la hacen diferente de otras."

H. F.

- ❖ ¿Los diseños curriculares llegan a las aulas?
- ❖ ¿Qué orientación siguió el proceso en la Argentina?
- ❖ ¿Mayor peso a los contenidos o a los procedimientos y actitudes?

¿Cómo reciben los maestros y los profesores los diseños curriculares?

—En la provincia de Córdoba, en 1998 han recibido los diseños curriculares como espectadores, sólo una pequeña minoría ha sido consultada. Es por ello que el proceso de construcción de la transformación ha seguido una lógica deductiva "desde la provincia a las escuelas", con escasa participación de los actores. En este marco, la nueva gestión, a partir de 1999, está intentando y desafiando junto a los docentes en el Nivel Medio (tercer ciclo de EGB y Polimodal) una revisión inductiva ("desde las prácticas pedagógicas al diseño"), para posibilitar una comprensión de las propuestas desde la acción, con el propósito de enriquecerlas, para generar retroalimentación permanente del currículo.

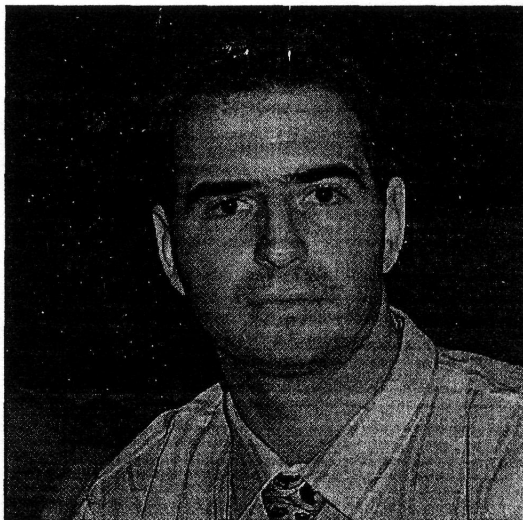
¿Qué posibilidades de implementación de los diseños curriculares tienen los docentes?

—Las propuestas curriculares, y la de Córdoba en particular, requieren de un trabajo sostenido de contextualización, selección de contenidos, estrategias metodológicas, etc., por parte de los equipos docentes. Existe un margen para que cada una adecue las prescripciones jurisdiccionales a las necesidades, intereses y posibilidades institucionales. Esta autonomía pedagógica no es utilizada por todas las instituciones de la misma manera, sino que adquiere distintos matices según los contextos. Algunas instituciones se paralizan ante los diseños, otras introducen algunas reformas y algunas verdaderamente los transforman.

¿Cómo articulan los docentes la prescripción oficial y las posibilidades institucionales y áulicas?

—El currículo oficial jurisdiccional se constituye en un insumo y se transforma en un diseño institucional de manera

últimos años, no obstante, su impacto no ha sido el mismo en todas las jurisdicciones e instituciones, encontrándose en un proceso de revisión permanente, debatiéndose entre posturas conductistas y constructi-



explícita o implícita, contemplando un encuadre (concepciones), un contrato (principios, criterios y acuerdos) y el proyecto propiamente dicho, adquiriendo significatividad y sentido en el aula mediante el desarrollo que tiene su punto de partida y llegada en la realidad. Pero también tengo que reconocer que esta articulación es ideal y que muchas veces, entre lo planificado y lo efectivamente desarrollado, o entre el diseño y el desarrollo, existe una distancia mayor o menor que la que la realidad nos impone.

Por ello, consideramos que debemos afianzar el rol del director como coordinador pedagógico y los departamentos de materias afines como unidades operativas de investigación y desarrollo curricular, para hacer del proceso de especificación curricular una realidad patente.

¿Cuál es el sentido que adquiere en la Argentina un diseño curricular en el que los contenidos tienen tanto peso?

—Considero que el avance en la política curricular argentina ha sido significativo en estos

vistas. Yo creo que el peso de los contenidos es excesivo, que deberían proponerse, desde los diseños, contenidos claves o fundamentales, incorporando con fuerza estrategias metodológicas. Sigo considerando que la escuela argentina requiere de un fuerte cambio metodológico y actitudinal que impacte las prácticas pedagógicas, en pro del logro de mejores aprendizajes, porque un cambio en la estructura del sistema educativo no garantiza una transformación.

¿Cuáles son las dificultades que encuentran los docentes a la hora de abordar el diseño curricular?

—Dificultades de tiempo y espacio, y de capacitación para analizar las propuestas oficiales. Se hace necesario el desarrollo generar condiciones para el debate curricular en el ámbito institucional, debido a que lo pedagógico-didáctico es el corazón de la propuesta educativa, lo más sustancial, lo que da vida a la escuela como organización al servicio del desarrollo de las personas.

El currículo en otros países

¿Qué experiencias han compartido con los especialistas internacionales en el seminario "Planificación de estudios y Desarrollo Curricular realizado en Israel?"

—Todos los países están repensando sus propuestas curriculares. Es una constante la necesidad de generar una descentralización que le asigne a las instituciones educativas mayor autonomía pedagógica. Me impactó la importancia asignada a los procedimientos en la educación israelita, como así también el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información como herramientas que posibilitan el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza.

En este sentido, los argentinos y latinoamericanos debemos dejar de focalizar exclusivamente nuestras prácticas en los conceptos, dando mayor espacio al desarrollo de los procedimientos y actitudes.

¿Cuáles han sido las líneas más importantes referidas al currículo que se han discutido durante el seminario?

—Hemos realizado un recorrido desde las posturas tradicionales a las constructivistas, rescatando lo que debemos imitar y evitar de cada una y teniendo en cuenta nuestra realidad.

Desde mi perspectiva, las propuestas curriculares deberán dejar de ser consideradas como "verdades absolutas y cerradas" para ser "verdades abiertas y flexibles", en las que la reconstrucción sea inductivo-deductiva desde las prácticas pedagógicas al proyecto curricular institucional y de éste al diseño jurisdiccional.

Pero esto requiere un tiempo y proceso de construcción colectiva que involucre a directivos, docentes, alumnos, técnicos, funcionarios, familia y comunidad. Desde Córdoba consideramos que la educación es y debe ser una cuestión de Estado, más allá de los partidos políticos, y una inversión, no sólo para saber, sino para ser, hacer y vivir mejor.

Cynthia Rajschmir
nove2@noveduc.com.ar

Currículo y aula: el "como si"

- ❖ ¿Se transforma en prácticas concretas en el aula lo que se deja asentado en planificaciones y proyectos?
- ❖ ¿Cómo se definen las prácticas áulicas?

Marina Virué *

¿A sistimos a la escuela del "como si"? La transformación educativa, de la que somos actores insustituibles, ha irrumpido en las instituciones generando perplejidad, sorpresa y movimiento, pero también paralización.

No podemos argumentar que nos falta material bibliográfico, ni información técnica. Pero ¿qué pasa mientras tanto con nosotros, actores que construimos cotidianamente prácticas institucionales y pedagógicas? Y pensar las prácticas es pensar el currículo, en su traducción, en su movimiento, en la acción pedagógica real y concreta de lo cotidiano escolar. Es pensar en la distribución equitativa del "capital cultural".

Y allí el divorcio, la brecha, entre lo que decimos que hacemos y lo que realmente hacemos en las distintas horas de clase de nuestras escuelas.

He podido observar que nuestras prácticas de enseñanza poco tienen que ver con lo que "lo que escribimos", en planificaciones, proyectos, carpetas didácticas, etc., garantizando aprendizajes escasos y poco significativos en nuestros alumnos.

Y esta situación implica no sólo a la escuela primaria, sino que incluye a la escuela media y a la

terciaria. En diversas propuestas de enseñanza, por ejemplo, de lengua en los primeros grados de la escuela primaria (como profesora de práctica y residencia), he podido observar que se reiteran temas como "La enseñanza de la l (u otra letra) y su reconocimiento en una palabra", acompañados con una serie de actividades que apuntan a que los niños reconozcan la letra "l", silabeando, pasando un lápiz sobre la letra l que se encuentra punteada en una cartulina, escribiendo renglones de "l", etcétera.

¿Se constituyen éstas en actividades de aprendizaje o sólo son actividades de repetición que excluyen que la letra "l" tiene sentido en una palabra y la palabra en un contexto comunicativo? Pero sostenemos, en nuestro discurso, que partimos de lo que el niño sabe y conoce.

¿No son estas actividades las que van frenando los procesos de comprensión de la lectura y la escritura? Mucho se ha escrito sobre el tema, y todavía se observan escasas incursiones en otras formas de enseñar, en este caso la lengua escrita. Sólo es un ejemplo cotidiano. Hay un fin sin fin de otros.

Y me surge la escuela del "como si"...

Como si

- habláramos el mismo idioma,
- quisiéramos concretar pro-

yectos sustantivos, anclándonos en viejas prácticas,

- se leyerá y se estudiara,
- habláramos e hiciéramos,
- supiéramos de qué hablamos cuando hablamos con conceptos de moda pedagógica,
- creyéramos que enseñamos,
- creyéramos que nuestros alumnos aprenden sustantivamente (pero sabiendo que otros, muchos, quedan afuera de nuestras propuestas).

Habría una innumerable lista de los "como si" de la escuela, pero aún seguimos:

- Sosteniendo un discurso que no alcanza a nuestras acciones pedagógicas. Y cuando hablo de lo pedagógico no sólo me refiero a contenidos, sino también a la diversidad de situaciones relacionales que se construyen día a día en cada aula y en cada escuela.
- Realizando transposiciones simples de revistas al aula.
- Diciendo pero no haciendo.
- Privilegiando el discurso por sobre la práctica reflexiva y sustantiva.

Y la relación estrecha que debiera existir entre currículo y aula se desdibuja, se anula, es mentirosa. Y de allí el fracaso... ¿"del escolar"? ¿o "de lo escolar"?!

"Las propuestas pedagógicas y las prácticas de clase constituyen de hecho el núcleo duro de la base material de la escuela. El éxito o el fracaso van a depender principalmente de las decisiones que se tomen

y de las capacidades que pudieran ser formadas en ese ámbito" (G. Namo de Mello, "Escuelas eficaces: un tema reactualizado", Cuadernillo de lecturas M.C.y E., 1998).

Estos comentarios no agotan el análisis, ya que el tema no excluye sino que integra todo lo que no está escrito, pero que sí se enseña y que forma parte de lo oculto: las interacciones grupales, las silenciosas, la modalidad vincular entre el docente y sus alumnos, en fin, las condiciones institucionales y de aula que generan o no situaciones reales de enseñanza.

Cito un párrafo de Mirta Castedo:

"Mientras se piensa que el niño tiene un problema que origina el fracaso, se deja de lado el análisis de las condiciones de enseñanza que hacen posible que se aprenda... Averiguar si la escuela brinda a los niños oportunidades para abordar y resolver problemas conceptuales (no sólo perceptivos y motrices) que es necesario atravesar para transformarse en un participante crítico de la cultura letrada"² (la negrita es mía).

Nota

1 Asensio, Ma. Cecilia, Virué, Marina, "Trabajos P.R.I.S.E., 1997", Paraná, Entre Ríos, 1997.

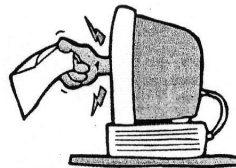
2. Castedo, Mirta, "La investigación psicogenética sobre la construcción de la escritura en el niño y sus vinculaciones con la teoría y la práctica didáctica", en Revista Novedades Educativas N° 91.

* Docente del profesorado en Gualayguaychú, Entre Ríos. Corresponsal en esa provincia.

Selección y exclusión de contenidos

La cultura escolar delimitada por el currículo explícito y por ese currículo real que se plasma en las prácticas o por el que vemos reflejado en los materiales pedagógicos —especialmente en los libros de texto— dista de ser un resumen representativo de todos esos aspectos, dimensiones o invariantes de la cultura de la sociedad en la que surge el sistema escolar. El currículo selecciona elementos, pondera unos componentes sobre otros y también oculta a los alumnos aspectos de la cultura que rodea a la escuela.

Gimeno Sacristán, J., *Docencia y cultura escolar*, Buenos Aires, Ideas, 1997.



PARA COMUNICARSE CON LA AUTORA

mavi@satnetsa.com.ar

¿Con qué se enfrentan los maestros al aplicar el currículo oficial?

Virginia Batiston *

Los docentes se enfrentan a un documento oficial con determinado formato. Teóricamente es, entre otras cosas, un instrumento para tomar decisiones en cuanto a qué, para qué, cómo y cuándo enseñar para que los alumnos aprendan; es una propuesta de trabajo flexible y abierta a ulteriores adecuaciones; es una base para la elaboración del currículo institucional que deberá enmarcar sus planes de aula, es un referente a la hora de evaluar lo enseñado y lo efectivamente aprendido por los alumnos, teniendo en cuenta que hay con-

tenidos básicos comunes prescriptivos para todo el país.

En todos los casos, el currículo es un componente necesario—aunque no suficiente—de la educación sistemática, que los docentes deberían conocer en sus características, limitaciones y posibilidades, como un saber previo a la planificación de la tarea docente.

Este saber operativo de los docentes demanda capacitación y/o asesoramiento de los organismos pertinentes—por lo menos cada vez que hay cambios curriculares—y material bibliográfico académico y pedagógico de apoyo y de consulta.

En el caso de Córdoba, las

propuestas curriculares fueron elaboradas en los años 1997 y 1998 y su estructura es coherente con la del esquema académico normado por la ley 8525/85 de 6 años para el Nivel Primario y 6 para el Nivel Secundario, con un Ciclo Básico Unificado (CBU) de 3 años y un Ciclo de Especialización (CE) de 3. Es diferente al que establece la Ley Federal para toda la Argentina, de 9 años de EGB y 3 años de Polimodal.

Las editoriales lanzaron al mercado material utilizable por el sistema federal compatible con la estructura académica que establece la ley para todo el país. La diferenciación de Cór-

doba hizo que los docentes no tuvieran bibliografía académica de apoyo. Unido esto a la escasa capacitación y asesoramiento recibidos, puede decirse que la situación de los docentes en relación con lo curricular no es de las mejores.

En Córdoba, habría que adecuar la estructura académica a lo que establece la Ley Federal; realizar una revisión curricular y multiplicar los esfuerzos de capacitación y actualización docente, tareas que, entiendo, están encarando las nuevas autoridades que asumieron en julio del año pasado.

* Diputada provincial de Córdoba.

¿Currículo afuera de la escuela?

Así como la educación, otras instancias culturales también son pedagógicas, también tienen una pedagogía, también enseñan cosas. Tanto la educación como la cultura en general están envueltas en procesos de transformación de la identidad y la subjetividad (...). Al mismo tiempo que la cultura en general es vista como una pedagogía, la pedagogía es vista como una forma cultural: lo cultural se torna pedagógico y la pedagogía se torna cultural. da Silva, T. T., *Documentos de Identidade*, Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

Claves para la comprensión y desarrollo de las reformas educativas iberoamericanas (VIII)

Diseños curriculares individualizados como desarrollo de capacidades: enseñar a pensar

- ❖ Se puede y se debe enseñar a ser inteligente
- ❖ ¿Cómo desarrollar propuestas para los alumnos con dificultades para aprender?

Martiniano Román
Pérez
y Eloísa Díez López

Conviene recordar que los elementos básicos del currículum, como ya hemos dicho en columnas anteriores, son estos cuatro: capacidades (herramientas mentales) y valores (tonalidades afectivas) como fines, y contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer) como medios. Luego, un diseño curricular individualizado ha de poseer estos mismos elementos y una adaptación curricular implica, por lógica, la adaptación de alguno de estos elementos.

Caía siempre, en el nivel escolar, los diseños curriculares individualizados (DCI) se construyen debido a las dificultades de los aprendices para acceder al currículum ordinario. Supone una falta de desarrollo adecuado de capacidades para aprender o, dicho de manera más contundente, son "incapaces de aprender" o "discapacitados para aprender", al no haber desarrollado herramientas mentales adecuadas para ello. Con lo cual los profesores lo primero que deben hacer es desarrollar dichas capacidades.

Pero la pregunta de fondo sería ésta: ¿dichas capacidades son mejorables y entrenables o

no? La respuesta varía según la perspectiva teórica de que se parte: así la inteligencia, como conjunto de aptitudes, en las teorías factorialistas se considera que es un producto genético y fundamentalmente hereditario. Luego, las posibilidades de mejora son escasas o nulas. Pero, en cambio, las teorías dinámicas de la inteligencia (Sternberg, Vygotsky, Feuerstein) entienden la inteligencia como un conjunto de capacidades que suelen ser producto del aprendizaje en un ambiente determinado. De manera más clara se considera la inteligencia como una macrocapacidad, compuesta por un conjunto de capacidades (unas treinta o cuarenta), un conjunto de destrezas (unas cien) y un conjunto de habilidades (muchas más) y que éstas se desarrollan o no en un ambiente determinado. Por ello recordamos aquí que un conjunto de destrezas constituye una capacidad y un conjunto de habilidades constituye una destreza. Y además indicamos que las destrezas son mejorables a partir de sus habilidades y las capacidades son mejorables a partir de sus destrezas respectivas.

Desde esta perspectiva, se diferencia entre inteligencia potencial (aquella que no se ha desarrollado pero que se puede desarrollar) e inteligencia real

(aquella que realmente se utiliza). Dicha inteligencia potencial equivale a potencial de aprendizaje (Feuerstein) o a zona de desarrollo potencial (Vygotsky). El problema es el cómo se desarrolla y aquí la respuesta es clara: esta inteligencia potencial y sus capacidades potenciales se desarrollan a partir de la mediación adecuada de los adultos (padres, profesores) en la vida de los niños, y de este modo, los padres y profesores actúan como mediadores del aprendizaje y mediadores de la cultura social. Esta mediación se centra en el desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades potenciales como herramientas mentales para tratar de convertirlas en reales y utilizables, tanto en el ámbito escolar como en la vida diaria.

Estas capacidades constituyen los objetivos generales o fundamentales y las destrezas constituyen los objetivos complementarios o de un segundo nivel. Y ambos se consideran expectativas de logro. Luego, en un diseño curricular individualizado (DCI), lo primero que debe hacerse es identificar adecuadamente dichas capacidades y destrezas (evaluación previa) y luego elaborar programas de desarrollo de capacidades, con la finalidad de mejorar la inteligencia del aprendiz. Pero estos objetivos son comunes a alumnos capaces de aprender y a los que poseen dificultades para aprender. O, dicho de otro modo, un diseño curricular de aula y un diseño curricular individualizado poseen los mismos objetivos básicos, que son razonamiento lógico, orientación espacio-temporal y expresión oral y escrita (ver gráfico 1).

Con estas capacidades básicas, los aprendices acceden a la cultura y al currículum, y sin ellas son considerados privados socio-culturales, al carecer de herramientas básicas para acceder a la cultura y al currículum como cultura escolar. Pero detrás de estos supuestos existe una visión optimista que Feuerstein denomina modificabilidad estructural cognitiva o, dicho de otra manera, la estructura de la inteligencia es modificable ya que, al modificar algunos de sus elementos o partes, podemos modificar el todo. Sencillamente, si modificamos una destreza básica podemos modificar una capacidad y por ello modificamos la estructura de la inteligencia. Los

bloqueos en el aprendizaje suelen afectar a destrezas muy determinadas. Pero esta modificabilidad cognitiva se perpetúa en el tiempo y se consolida. Sencillamente se puede y se debe enseñar a ser inteligente.

Los alumnos menos dotados o con dificultades para aprender poseen, de ordinario, un alto potencial de aprendizaje y una elevada inteligencia potencial, que está esperando la mediación adecuada de profesores y adultos para su desarrollo. Y esta mediación a menudo se reduce a meras explicaciones de contenidos, incomprensibles para los menos dotados, que no sólo no aprenden sino que además, generalmente, molestan. Otras veces, esta mediación, por parte de los profesores como animadores socio-culturales, se reduce a una actuación meramente periférica y externa a la mente del aprendiz, con un fuerte activismo escolar. Se hacen muchas cosas de una manera mecánica y repetitiva. De otro modo, el currículum ha de entenderse como una forma de intervención en procesos cognitivos y afectivos, para desarrollar capacidades-destrezas y valores-actitudes en los aprendices. Pero, ¿cómo entender la relación entre currículum y aprendiz? ¿Debemos adaptar el aprendizaje al currículum o el currículum al aprendiz?

Resulta ridículo el discurso de que en clases ordinarias se aprende (¿sin pensar?) y en clases especiales se enseña a pensar (¿sin aprender?). Se habla de aulas inteligentes, como si el resto de las aulas fueran poco o nada inteligentes.

esto da resultado se adaptan los contenidos (que aprendan como todos, pero menos), y si no aprenden en un año que aprendan en dos y, por fin (menos mal), se adaptan los objetivos. Dicho de otro modo, se parte de una inadecuada definición de currículum —qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar (Coll)— y desde ahí se construyen diseños curriculares individualizados o adaptaciones curriculares individualizadas (ACI). Lo que se adapta realmente es el contenido (qué), el método (cómo) y el tiempo (cuándo) enseñar y evaluar. Aquí no tiene espacio el cómo aprende el que aprende (con qué capacidades) y tiene un espacio muy pequeño el para qué aprende. La traducción operativa sería: "a alumnos tontitos, listones bajitos" o cultura por los suelos.

Desde esta perspectiva, el aprendiz se adapta al currículum

- a.- Adaptaciones en la evaluación
- b.- Adaptaciones metodológicas
- c.- Adaptaciones en los contenidos
- d.- Adaptaciones temporales
- e.- Adaptaciones en los objetivos

Gráfico 2: Adaptación del aprendizaje al currículum

A.- Adaptación del aprendizaje al currículum

Se considera el currículum oficial como un dogma intocable (vía única para acceder al conocimiento), por el que deben transitar todos los aprendices, donde los contenidos actúan de hecho como fines y todos los aprendices deben digerir dichos contenidos. Y, de ordinario, muchos poseen códigos poco elaborados de lenguaje y no entienden el sentido y aplicación de dichos contenidos. Y a los incapaces de aprender se les reduce la evaluación (como aprenden menos se les exige menos), y si todavía no aprenden se adapta la metodología (más lenta y entretenida), y si tampoco

lumen centrado en contenidos y de ordinario cada vez aprenden menos y molesta más. El problema de fondo es que no se desarrollan capacidades (herramientas para aprender), sino que se aprenden algunos contenidos, que por cierto luego son poco aplicables a la vida cotidiana. En la cultura de la computadora se sigue trabajando con el arado romano mental. Sencillamente, los alumnos deficientes integrados en aulas ordinarias desarrollan una integración social, pero actúan como extraterrestres curriculares. Se suelen encontrar más cómodos en las clases de apoyo o de "enseñar a pensar" (eso sí al margen del currículum).



Gráfico 1: Capacidades y destrezas básicas para el aprendizaje escolar

En el nivel práctico, los pasos a dar en este tipo de planteamientos son los siguientes y por este orden, en el marco de la Reforma española (DCB, 1989, 1992) (ver gráfico 2).

B.- Adaptación del currículum al aprendiz

Lo fundamental desde esta perspectiva es identificar adecuadamente las capacidades y las destrezas deficientes (evaluación previa) y posteriormente tratar de intervenir para desarrollarlas, mediante los contenidos curriculares o mediante "programas libres de contenidos". En este contexto, todos los aprendices desarrollan las mismas capacidades, por medio de contenidos o "contenidos sin contenido" y métodos o formas de hacer. Y al desarrollar estas capacidades pueden acceder a la cultura al mejorar sus herramientas para aprender. De este modo, el currículum como selección cultural se flexibiliza todo lo que hace falta para tratar de conseguir los objetivos (capacidades). En este caso comenzamos por adaptaciones curriculares centradas en los objetivos (capacidades, destrezas y habilidades).

En el nivel práctico diríamos que existen, con el mismo fondo teórico, dos formas básicas de entender el currículum.

En este sentido, el currículum ordinario flexibilizado (con contenidos o sin contenidos) actúa como una poderosa herramienta para enseñar a pensar. Y ello se denomina aprender a aprender, enseñando a aprender, enseñando a pensar. En este contexto, las actividades de aula como estrategias de aprendizaje (con contenidos o sin ellos) actúan como medios para desarrollar capacidades, sobre todo en alumnos con dificultades serias para aprender. Entendemos por "contenidos sin contenido" los contenidos libres de cultura, tales como dibujos, gráficos, ilustraciones, hechos, ejemplos, para acceder a los cuales basta con un bajo nivel lector y de lenguaje.

De este modo, los programas oficiales e institucionales (con

contenidos) y los programas de enseñar a pensar (PEI de Feuerstein, Inteligencia Aplicada de Sternberg, Proyecto Inteligencia de Harvard), programas libres de contenidos, constituyen una parte esencial del currículum en las aulas. Resulta ridículo el discurso de que en clases ordinarias se aprende (¿sin pensar?) y en clases especiales se enseña a pensar (¿sin aprender?). Se habla de aulas inteligentes, como si el resto de las aulas fueran poco o nada inteligentes. Detrás de estos supuestos suele existir una imprecisa retórica curricular.

Los diseños curriculares individualizados (DCI) y los diseños curriculares de aula (DCA) pueden y deben enseñar a pensar, enseñar a los aprendices a ser inteligentes, pero para ello los profesores deben aprender a enseñar y los "curriculistas" aprender a diseñar el currículum de una manera adecuada. Y ambas situaciones son manifiestamente mejorables. Un "nuevo currículum" se ha metido en un viejo edificio curricular, donde se han introducido numerosos y variados utensilios (todo cabe) y resulta más bien un desván curricular con todo tipo de trastos, lleno de polvo y con muchas goteras. Se cambian formas y vocabulario, pero la teoría de fondo y las prácticas curriculares son las mismas de siempre. Estas contradicciones verdaderamente se ven en los diseños curriculares individualizados y en las adaptaciones curriculares individualizadas. Una escuela de masas y para todos, durante ocho o diez años de escolaridad obligatoria, no puede ni debe mantener la misma estructura curricular que una escuela minoritaria y de elites, como en épocas anteriores.

Los diseños curriculares individualizados se deben estructurar con este criterio: test (evaluación inicial) - entrenamiento - test (evaluación final).

- Evaluación inicial de capacidades
- Entrenamiento cognitivo en capacidades (Programa)
- Evaluación final de capacidades y por capacidades
- Evaluación de seguimiento de capacidades y por capacidades

Gráfico 3: Adaptación del currículum al aprendiz

a.- Evaluación inicial o diagnóstica (pre-test). Debe identificar con claridad y precisión las capacidades, destrezas y habilidades deficientes en los aprendices. Se pueden utilizar tests de inteligencia en los cuales se deben analizar con finura los errores cometidos, pruebas escolares básicas centradas en capacidades, escalas de observación sistemática, informes de especialistas, etcétera. Y con todo ello tratar de identificar algunas destrezas básicas (no muchas) deficientes y desde ellas construir un programa de intervención para tratar de desarrollarlas.

b.- Programa de intervención como entrenamiento cognitivo. Por cada una de las destrezas o habilidades deficientes se elaboran una serie de ejercicios o ítems para tratar de desarrollarlos. Estos ejercicios pueden ser "libres de contenidos" (gráficos, ilustraciones, ejemplos) o con contenidos selectivos del currículum ordinario (formas de saber y de hacer) y adaptados a las funciones de acceso al currículum de los aprendices concretos "discapacitados". Conviene recordar que estos programas han de estar centrados en el desarrollo de capacidades básicas y que estas capacidades como objetivos son comunes a todos los aprendices ordinarios de una sala de clase concreta. Por otro lado, añadimos que se desarrollan mejor las capacidades por métodos o formas de hacer centradas en el aprendizaje mediado que por los propios contenidos del programa. Y, además, matizamos diciendo que este planteamiento no sólo desarrolla procesos cognitivos por el entrenamiento, sino también procesos afectivos.

c.- Evaluación final de capacidades y por capacidades. Después de transcurrido un tiempo amplio de entrenamiento cognitivo se evalúa el nivel de desarrollo de las

- PLAN DE CAPACITACIÓN -

"Claves para la comprensión y desarrollo de las reformas educativas iberoamericanas"

Nº	Título	NOVEDADES EDUCATIVAS	Mes
3	El diseño curricular de aula y sus elementos fundamentales: capacidades y valores, contenidos y métodos-procedimientos.	Nº 107	NOVIEMBRE
4	Actividades de aula como estrategias de aprendizaje: los contenidos y los procedimientos son medios para desarrollar capacidades-destrezas y valores-actitudes.	Nº 108	DICIEMBRE
5	Evaluación de objetivos (capacidades y valores) y por objetivos (contenidos y procedimientos).	Nº 109	ENERO
6	El currículum como arquitectura del conocimiento: aprendizaje constructivo y significativo.	Nº 110	FEBRERO
7	Proyecto Educativo Institucional y cultura organizacional como libertad de cátedra y libertad de programas y horarios.	Nº 111	MARZO
8	Diseños curriculares individualizados como desarrollo de capacidades: enseñar a pensar.	Nº 112	ABRIL
9	La nueva función del profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento en las reformas educativas actuales.	Nº 113	MAYO
10	Los valores como tonalidades afectivas de los métodos y no como ejes transversales de los contenidos.	Nº 114	JUNIO

capacidades a partir de sus destrezas y habilidades por medio de escalas de observación sistemática y ejercicios concretos (evaluación de objetivos = capacidades). Pero también se construyen pruebas de evaluación por objetivos (por capacidades) con contenidos y métodos selectivos. De este modo se trata de verificar la mejora obtenida en el desarrollo de capacidades a partir de sus destrezas y habilidades y también la utilidad del propio programa de entrenamiento. En el fondo, lo que se evalúa es la mejora obtenida en la inteligencia potencial y el desarrollo del potencial de aprendizaje del aprendiz.

d.- Evaluación de seguimiento. Una vez finalizada la aplicación del programa de interven-

ción y transcurrido un tiempo amplio, se realiza una nueva evaluación para verificar si la mejora obtenida en la inteligencia a partir de sus capacidades, destrezas y habilidades se ha consolidado o no. Se pretende ver si la modificabilidad estructural cognitiva se ha mantenido con el transcurrir del tiempo y ha sido consistente o por el contrario ha desaparecido.

Martiniano Román Pérez es catedrático de E.U. de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.
mroman@eucmax.sim.ucm.es

Eloísa Díez López es profesora titular de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.
ediez@psi.ucm.es

Coordinación de Tecnología Educativa - Secretaría de Educación de Nuevo León, México

Argentina - México: Proyecto colaborativo "¡PURO CUENTO"

Objetivos del proyecto. La Secretaría de Educación de Nuevo León, México, invita a participar en el proyecto colaborativo "¡PURO CUENTO". Los chicos escribirán historias en las que participarán varios grupos, uno dará comienzo a su cuento y luego los otros grupos le darán continuidad a cada historia que será ilustrada por el grupo que dio comienzo. Para la comunicación entre los grupos y la coordinadora se utilizará el correo electrónico. En ¡PURO CUENTO!, los chicos utilizan la lectura y la escritura como herramientas para llegar a aprendizajes significativos. Para crear "misterio", a partir de la 3ª semana sólo la coordinadora conocerá la evolución de cada historia. Cuando termine la actividad de escritura (5ª semana), se ilustrará el cuento y se lo publicará en Internet dentro del servidor de la Secretaría de Educación del Nuevo León, México. En cada fase la coordinadora enviará un mensaje con las tareas a realizar y una serie de pistas sobre cómo llevarlas a cabo.

Propósitos: desarrollar las capacidades de expresión de ideas con precisión y claridad, ejercitar la competencia para utilizar el español en forma oral y escrita, promover la comprensión intercultural y regional, motivar la redacción creativa, proveer oportunidades para leer, evaluar y editar el trabajo de otros, fomentar formas creativas para la solución de problemas de redacción, aprender habilidades técnicas, como el uso de las telecomunicaciones para trabajar cooperativamente con personas en lugares distantes.

INSCRIPCIÓN GRATUITA - CIERRE 28/4/2000
<dorodrig@ccr.dsi.uanl.mx> <dorodrig@senl.edu.mx>
 Para equipos de 5 estudiantes de 10 a 15 años.
 Nombre y edad de los participantes / Nombre de la Escuela
 Correo electrónico para recibir los trabajos